



Leseprobe aus Fritz, Schmidt, Walter und Zwecker,  
Wie gelingt partizipative politische Bildung für Jugendliche und junge  
Erwachsene im Fußball?, ISBN 978-3-7799-7576-2

© 2024 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel  
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/  
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7576-2](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7576-2)

# Inhalt

Wie gelingt partizipative politische Bildung für Jugendliche und junge Erwachsene im Fußball? – Eine Hinleitung zum vorliegenden Band <i>Fabian Fritz, Birger Schmidt, Simon Walter und Markus Zwecker</i>	7
Echte Liebe! Politische Bildung und Sport <i>Helle Becker</i>	13
Demokratiebildung und/oder politische Bildung: Differenzierungsversuche am Beispiel der außerschulischen politischen Jugendbildungsstätte <i>Alexander Wohnig</i>	29
„Mit einem Fuß im Stadion – und dann?“ Eine praxisreflexive Analyse von Potenzialen und Grenzen politischer Jugendbildung und Demokratiebildung beim „Lernort Stadion“-Modell auf Basis kritischer wissenschaftlicher Beiträge <i>Fabian Fritz, Marlene Laasch und Hanna Christian</i>	45
Politische Bildung und Fußball in Österreich – eine Spurensuche zwischen Marginalisierung und Prävention <i>Martin Haselwanter</i>	62
Entwicklung eines gesellschaftstheoretischen Begründungszusammenhangs zur Bildungsarbeit von KICKFAIR <i>Julia Sandmann, Katrin Albert, Steffi Biester, Tina Nobis, Michael Zeile und Nadine Heptner</i>	77
Bolzplatz-Bildung? Eine Evaluation kritischer politischer Bildungspotenziale der Streetbolzer-Kultur <i>Dominik Novkovic und Simon Rettenmaier</i>	94
Einwurf: Politische Bildung in Zeiten umfassender Überwachung von Fußballfans <i>Martin Nugel</i>	108
Ein Verein für Alle. Darstellung und Reflexion eines Praxisprojektes der IVF Leipzig <i>Thomas Gloy, Uli Heinze und Stephan Schneider (IVF Leipzig)</i>	120

„Miteinander!“. Förderung des Verantwortungsgefühls und Fair-Play-Verhaltens von Kindern und Jugendlichen im Basisfußball – ein Projektbericht <i>Thaya Vester und Sophie Linßen</i>	135
(Un-)Möglichkeiten demokratischer Bildung: Einheit und Differenz in sozialen Räumen des organisierten Fußballs <i>Kristian Naglo und Anne Sophie Krossa</i>	151
Systematische Benachteiligung von Mädchen_ im Fußball und die Herausforderung für die partizipative politische Bildung. Eine autosoziobiografisch orientierte Auseinandersetzung <i>Jana Runkel</i>	166
Verdrängen, Erinnern, Trauern – Dimensionen früherer und aktueller Erinnerungskultur im Fußball <i>Gero Kopp</i>	182
Möglichkeiten und Grenzen der Erinnerungsarbeit im Fußball: Interview mit Juliane Röleke zu den Potenzialen von Gedenkstättenfahrten mit Fußballfans <i>Pavel Brunssen und Juliane Röleke</i>	198
Zwischen Gedenken und Aufarbeitung: Fünf Thesen zur Zukunft der Erinnerungskultur im Fußball <i>Pavel Brunssen</i>	207
Autor_innenverzeichnis	214

# Wie gelingt partizipative politische Bildung für Jugendliche und junge Erwachsene im Fußball? – Eine Hinleitung zum vorliegenden Band

Fabian Fritz, Birger Schmidt, Simon Walter  
und Markus Zwecker

Für alle, die sich mit politischer Bildung und Demokratiebildung beschäftigen, war 2020 wahrscheinlich ein gutes Jahr. Beide Themen erfuhren nicht nur akademisch einen solch enormen Aufwind, wie es Jahre zuvor nicht denkbar gewesen wäre. Grund dafür war der 16. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2020a), der sich mit den Fragen rund um die demokratische Bildung von jungen Menschen beschäftigt. Das Jahr 2020 war aber auch geprägt von der Corona-Pandemie und ihren Folgen, die die Welt fest im Griff hatten. So fand wie so vieles, auch die Vorstellung des Berichtes durch die damalige Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend der Bundesrepublik Deutschland, Franziska Giffey, digital auf Youtube statt (BMFSFJ 2020b). Zur Erinnerung: Damals, im November 2020, war der Aufenthalt in der Öffentlichkeit nur mit den Angehörigen des eigenen und eines weiteren Hausstandes gestattet und durfte zehn Personen nicht überschreiten. Sicherlich konnte der Bericht die Pandemie nur noch sehr kurzfristig aufgreifen und er macht vor allem auf die damalige Goldgräber\*innen-Stimmung in Bezug auf Digitalisierung aufmerksam, er merkt aber auch kritisch an, dass sowieso schon benachteiligte Kinder und Jugendliche vermehrte Benachteiligung im Zuge der pandemiebezogenen Maßnahmen erfahren haben und dass generell die jungen Menschen fast nirgends mitsprechen und -entscheiden konnten (BMFSFJ 2020a, S. 518 ff.). Bereits zu diesem Zeitpunkt, wenngleich zögerlich, macht die Berichtskommission aber auch auf das explosive Potenzial der Pandemie aufmerksam, wenn es darum geht, dass rechte politische Kräfte die Maßnahmen für Spaltung und Populismus nutzen könnten (ebd.: S. 522 ff.). Wie sehr sich die Lage noch zuspitzen sollte, konnte der Bericht damals naheliegenderweise nicht einfangen – die Rechte verstand es jedoch, aus dieser und den folgenden Krisen Kapital für den organisierten Rechtsextremismus und Nationalpopulismus zu schlagen (Butterwegge 2021).

Und da stehen wir heute also und können angesichts der anhaltenden Krisen, des weiter erstarkenden Rechtsextremismus und der fortwährenden Spaltungen nur wiederholen, was Franziska Giffey auch im Youtube-Video feststellte:

„Jede Generation muss Demokratie neu erlernen.“ (BMFSFJ 2020b) Diese bei Oskar Negt (Negt/Morgenroth 2017) entlehene Feststellung ist keinesfalls neu und dient den Akteur\*innen der politischen Bildung und Demokratiebildung schon lange als Basis, gerade wenn es um junge Menschen geht. Aus den sich verschärfenden Spannungsfeldern im Zuge der Pandemie und aus der thematischen Konjunktur, die der Bericht auslöste, entstanden in verschiedenen Szenen, Subkulturen und Bubbles angeregte Debatten rund um die Themen, die die Berichtskommission aufgeworfen hatte. Eine wesentliche Frage, die der Bericht selbst nur unzureichend beantworten kann (zur Kritik am Bericht siehe bspw. Ahlrichs et al. 2021), gilt dem Unterschied zwischen politischer Bildung und Demokratiebildung. Sicherlich ist dies eine sehr hohe Erwartung, der kaum gerecht zu werden ist, schließlich arbeitet seit 2021 ein ganzes Netzwerk der Deutschen Forschungsgemeinschaft daran, dieses Verhältnis zu bestimmen (DFG-Netzwerk DBundPB 2021). Allerdings hat der Bericht trotz oder vielleicht auch gerade wegen der Fragen, die er offenlässt, eben jenen Szenen, Subkulturen und Bubbles zahlreiche Impulse gesetzt, an denen angesetzt werden kann.

Anlass für einige Aktive aus der politischen Jugendbildung rund um den Profi-Fußball in Deutschland, zusammen den Bericht zu wälzen, die Kritik an der eigenen Arbeit auszuwerten und die alten und neuen Fragen zu diskutieren, die das BMFSFJ im Bericht präsentiert. Aus den zahlreichen (digitalen) Meetings entstand schnell die Idee, dass diese Themen nicht in einem solch engen Kreis zu diskutieren waren und es sinnvoll ist, auch die erweiterte Fußball-Bubble mit einzubinden beziehungsweise zu schauen, wie diese Themen an anderen Stellen diskutiert werden – und so kamen wir zu einer Idee, die die maßgebliche Grundlage für den vorliegenden Band ist. Wir wollten gemeinsam mit anderen der Frage nachgehen: Wie gelingt partizipative politische Bildung für Jugendliche und junge Erwachsene im Fußball?

Als wir, der Lernort Stadion e. V. – also der Dachverband von Lernzentren der politischen Jugendbildung bei den Vereinen der oberen Fußballligen –, 2021 die bundesweite Bildungs- und Partizipationsinitiative #TeamDemokratie planten, entstand unter anderem auch die Idee für eine Vernetzung rund um die oben genannte Frage. Unter dem Hashtag #TeamDemokratie wurden Jugendpartizipation, Empowerment und politische Teilhabe in den Mittelpunkt der überregionalen Arbeit in unserem Netzwerk der Lernzentren gerückt. Von Anfang an war uns jedoch klar, dass wir das Thema Jugendpartizipation in einer nachhaltig gedachten Jugendbildungsinitiative von verschiedenen Seiten angehen müssen, um einen bleibenden Effekt auf den unterschiedlichen Ebenen erzielen zu können – vor allem auch bei uns selbst und anderen Organisationen im Bereich Fußball und Bildung. Neben konkreten Workshops mit Jugendlichen und einer digitalen Kampagne von jungen Menschen für Jugendliche wollten wir uns daher auch wissenschaftlich mit dem Thema beschäftigen und einen Raum für einen interdisziplinären Dialog zwischen Theorie und Praxis bieten. Denn viel zu oft fehlt der

Austausch zwischen den meist praktisch arbeitenden Organisationen aus der Sozialen Arbeit / Sozialpädagogik und der sozialwissenschaftlichen Forschung zum Thema – vor allem zu den Gelingensbedingungen partizipativer politischer Bildungsangebote im Fußball.

Auf der einen Seite sprachen wir unter #TeamDemokratie Jugendliche in eigens dafür entwickelten Workshops in unseren Lernzentren und mit einer Digitalkampagne an. Höhepunkt der Jugendinitiative war das mit Jugendlichen gemeinsam geplante und realisierte Lernort Stadion Jugend.Politik.Festival in Hamburg 2022. Auf der anderen Seite realisierten wir rund um die aufgeworfene Frage die erste wissenschaftliche Tagung zum Thema partizipative politische Bildung im Fußball. Die Konferenz fand am 17. Februar 2022 pandemiebedingt rein digital statt. In Kooperation mit der Universität Hamburg (Prof. Dr. Benedikt Sturzenhecker) und der FH Dortmund (Prof. Dr. Jochem Kotthaus), gefördert wie die ganze Initiative #TeamDemokratie vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, stellten wir die dringliche Frage: „Wie gelingt partizipative politische Bildung für Jugendliche und junge Erwachsene im Fußball?“ eben nicht nur uns, sondern gaben sie zur Bearbeitung in die praxisbezogene und akademische Szene weiter. Der Rücklauf in Form von Beitragseinreichungen war überaus erfolgreich, wir mussten uns auf eine Auswahl festlegen. Für die über zweihundert Teilnehmenden gab es zwanzig anspruchsvolle Vorträge, Inputs und Keynotes. Damit nun aber das dort geballte Wissen, die Expertisen und die Einblicke in die praktischen Erfahrungen nicht im digitalen Raum zwischen den Teilnehmenden einer gewissen Exklusivität unterliegen, entschieden wir uns, den vorliegenden Band zu realisieren. Er versammelt die wichtigsten Beiträge der Konferenz in stark überarbeiteter, zum Teil gekürzter und pointierter sowie aktualisierter Form. Die Vielfalt der Beiträge spiegelt auch die Vielfalt der Tagung und damit des Feldes wider. Wenn wir über Bildungsformate und/oder -möglichkeiten im Sport oder Fußball sprechen, ist es uns wichtig, die verschiedenen Orte für Bildung, die beteiligten Organisationen und Ansätze sowie das Umfeld zu erörtern. Denn am Ende verbindet die Beiträge das Interesse, jungen Menschen Räume der politischen Bildung und der Demokratiebildung zu schaffen, um sie angesichts des Erstarkens demokratiefeindlicher und autoritärer Positionen sowie antiliberaler Einstellungen dabei zu unterstützen, sich politisch zu betätigen und (demokratisch) an der Gesellschaft teilzuhaben beziehungsweise teilzunehmen.

Ähnlich wie auch die Tagung führt die Dramaturgie des vorliegenden Bandes vom Allgemeinen ins Konkrete. Die Veranstaltung wurde von Akteur\*innen aus der Wissenschaft und aus der Praxis sowie von Personen an Schnittstellen von beidem bespielt. Dies führte zu einem breiten, wenngleich thematisch unter einem Dach beheimateten Potpourri an Beiträgen. Diese Bandbreite bildet auch das vorliegende Buch ab. Wir sehen darin einen Vorteil, dass man sich entweder vom Allgemeinen ins Konkrete lesen kann oder gezielt Beiträge aufschlägt, die einen

aktuell interessieren – der Band ist so angelegt, dass es zwar Bezüge gibt, jedoch auch jeder Beitrag für sich stehen kann.

Im ersten Teil des Bandes geben Helle Becker und Alexander Wohnig einen Überblick über aktuelle Ansätze, Debatten, Gelingensbedingungen und wissenschaftliche Kontroversen im Bereich Demokratiebildung/politische Bildung. Becker beschäftigt sich in ihrem Beitrag „Echte Liebe! Politische Bildung und Sport“ mit Gelegenheiten für politische Bildung / Demokratiebildung im Sport beziehungsweise mit Sport und entwickelt ein integriertes Konzept von Demokratiebildung und politischer Bildung für Einrichtungen und Organisationen, die politische Bildung mit Sportbezug umsetzen (wollen). Wohnig versucht hingegen in seinem Beitrag „Demokratiebildung und/oder politische Bildung: Differenzierungsversuche am Beispiel der außerschulischen politischen Jugendbildungsstätte“, die oft synonym verwendeten Begrifflichkeiten für die außerschulische Bildungsarbeit stärker systematisch voneinander abzugrenzen, um so einen Wesenskonflikt über die Ansprüche und Ansätze der jeweils durch unterschiedliche Fachdisziplinen geprägten Begriffe in dem Feld zu entschärfen und kritisch die jeweiligen Potenziale auszuarbeiten. Gleichzeitig weist er auf die wesentlichen Schnittmengen hin. Damit legt der erste Teil eine Grundlage, die nachvollziehen lässt, worüber gesprochen wurde, als es auf der Tagung und in den Debatten um politische Bildung und Demokratiebildung ging. Diese Impulse werden zum Teil in den weiteren Beiträgen aufgegriffen.

Im zweiten Teil des Buches geht es dann konkreter um Möglichkeiten partizipativer politischer Bildung im Fußball. Im ersten fußballspezifischen Beitrag hinterfragen Fabian Fritz, Marlene Laasch und Hanna Christian in „Mit einem Fuß im Stadion – und dann?“ Eine praxisreflexive Analyse von Potenzialen und Grenzen politischer Jugendbildung und Demokratiebildung beim „Lernort Stadion“-Modell auf Basis kritischer wissenschaftlicher Beiträge“ kritisch den Ansatz von Lernort Stadion. Martin Haselwanter skizziert in seinem Beitrag „Politische Bildung und Fußball in Österreich – eine Spurensuche zwischen Marginalisierung und Prävention“ erstmals die Landschaft der politischen Bildung im österreichischen Fußball. Julia Sandmann, Katrin Albert, Steffi Biester, Tina Nobis, Michael Zeile und Nadine Heptner stellen in „Entwicklung eines gesellschaftstheoretischen Begründungszusammenhangs zur Bildungsarbeit von KICKFAIR“ die wissenschaftlich fundierte Kollaboration zwischen dem Fußball-Projekt „KICKFAIR“ und der Humboldt-Universität zu Berlin vor, beschreiben die Herausforderungen, Gelingensbedingungen und den Mehrwert einer partizipativen Wissenschaft-Praxis-Kooperation. Dominik Novkovic und Simon Rettenmaier beschäftigen sich im Beitrag „Bolzplatz-Bildung? Eine Evaluation kritischer politischer Bildungspotenziale der Streetbolzer-Kultur“ mit dem gleichnamigen nordhessischen Bildungsprojekt und evaluieren die Arbeit

dieses Projektes der aufsuchenden Jugendsozialarbeit als ‚politische Bildung von unten‘. Martin Nugel fragt sich dann in seinem Text „Einwurf: Politische Bildung in Zeiten umfassender Überwachung von Fußballfans“, wie Bildungsangebote im Fußball angesichts immer stärkerer Tendenzen der Überwachung der aktiven Fanszene dort noch möglich sind und wie sie aussehen sollten. Der IVF Leipzig gibt in „Ein Verein für Alle. Darstellung und Reflexion eines Praxisprojektes der IVF Leipzig“ einen konkreten Einblick in seine politische Bildungsarbeit in Sachsen und stellt die spezifischen Herausforderungen und Potenziale vor Ort heraus. Thaya Vester und Sophie Linßen beschäftigen sich in ihrem Beitrag „Miteinander!‘: Förderung des Verantwortungsgefühls und Fair-Play-Verhaltens von Kindern und Jugendlichen im Basisfußball – ein Projektbericht“ mit den ganz konkreten Entwicklungen des schiedsrichterlosen Spiels im Jugendleistungsbereich und zeigen Potenziale der damit einhergehenden konkreten Demokratieaneignung von Jugendlichen auf. Kristian Naglo und Anne Sophie Krossa skizzieren in „(Un-)Möglichkeiten demokratischer Bildung: Einheit und Differenz in sozialen Räumen des organisierten Fußballs“ die Grenzen der Demokratiebildung im sozialen Raum Fußball – insbesondere bei den vom DFB organisierten Lizenzkursen für Trainer\*innen. Den Abschluss dieses Teils bildet der Beitrag von Jana Runkel „Systematische Benachteiligung von Mädchen\_ im Fußball und die Herausforderung für die partizipative politische Bildung. Eine autoethnographisch orientierte Auseinandersetzung“, in dem Runkel ihre eigenen Sozialisationserfahrungen im Nachwuchsleistungsbereich des Fußballs der Frauen aufarbeitet und den Räumen des Spitzensports Demokratiedefizite attestiert.

Im letzten Teil des Buches geht es um Erinnerungsarbeit im Fußball. Gero Kopp gibt in seinem Artikel „Verdrängen, Erinnern, Trauern – Dimensionen früherer und aktueller Erinnerungskultur im Fußball“ einen breiten Überblick über den Themenbereich, speziell im Rahmen der Fanprojektarbeit. In einem Interview spricht die Historikerin Juliane Röleke mit Pavel Brunssen über die Möglichkeiten und Grenzen der Erinnerungsarbeit mit Fußballfans. Ausgehend von diesen Ausführungen formuliert Pavel Brunssen in letzten Beitrag des Bandes fünf Thesen zur zukünftigen Ausrichtung der Gedenkkultur im Fußball.

In der Aufarbeitung des Themenkomplexes dieses Buches liegt ein enormes Potenzial, die aktuelle Praxis zu reflektieren und partizipative Ansätze in der politischen Bildung weiterzuentwickeln und gegebenenfalls zu verbessern. Die meisten Beiträge nehmen daher auch eine kritisch-konstruktive Sichtweise ein und bleiben nicht beim Status quo stehen. Mit diesem Tagungsband liegt nun ein erster Aufschlag vor, um die laufenden Debatten zusammenzufassen, zu bereichern und hoffentlich eine weitere Auseinandersetzung voranzutreiben. Daher lohnt sich eine Lektüre sowohl für jene, die sich über die politische Bildung und Demokratiebildung rund um den Fußball einen Überblick verschaffen wollen, genau-

so wie für jene, die sich vertiefter mit den laufenden Diskursen aus dem Bereich beschäftigen möchten. Wir sehen gespannt und vorsichtig optimistisch den weiteren Entwicklungen im Bereich der partizipativen politischen Bildung im Sport im Allgemeinen und im Fußball im Konkreten entgegen und freuen uns, dass die Tagung und der zugehörige Band wichtige Akteur\*innen versammelte und damit eine Basis für diese Entwicklungen sein kann.

Wir bleiben am Ball.

## Literatur

- Ahlrichs, R./Maykus, S./Richter, E./Richter, H./Riekmann, W./Sturzenhecker, B. (2021): Demokratiebildung im 16. Kinder- und Jugendbericht. Kritische Kommentare aus Sicht demokratischer Kinder- und Jugendarbeit. In: Deutsche Jugend 69 (10), S. 426–440.
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2020a): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Online: [www.bmfsfj.de/blob/jump/162232/16-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf](http://www.bmfsfj.de/blob/jump/162232/16-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf) (1.6.2023).
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2020b): 16. Kinder- und Jugendbericht. Video-Vorstellung. Online: [www.youtube.com/watch?v=20oaGOKoqyA](http://www.youtube.com/watch?v=20oaGOKoqyA) (20.7.2023).
- Butterwegge, C. (2021): Wirtschaftskrisen und gesellschaftliche Umbruchsituationen als Katalysatoren für (Alltags-)Rassismus, Rechtsextremismus und Nationalpopulismus. In: Migration und Soziale Arbeit 43 (2), S. 117–123.
- DFG-Netzwerk DBundPB (2021): DFG-Netzwerk. Wissenschaftliches Netzwerk zur Bestimmung des Verhältnisses von Demokratiebildung und politischer Bildung. Online: [www.dbundpb.de/](http://www.dbundpb.de/) (1.6.2023).
- Negt, O./Morgenroth, C. (2017): Wo denken wir hin?! Kompetenzen zur Orientierung in einer fragilen Welt. Vortrag bei Universität Graz – Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Graz, 18.11.2017.

# Echte Liebe! Politische Bildung und Sport

Helle Becker

Angesichts gegenwärtiger Herausforderungen der demokratischen Gesellschaft wird die Kinder- und Jugendarbeit erneut politisch aufgefordert, Kinder und Jugendliche bei ihrem Aufwachen im politischen System und in einer demokratischen Kultur zu unterstützen und sie für die Mitgestaltung ihrer Lebensverhältnisse in diesem System zu befähigen. Der 16. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung „Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter“ bekräftigte aus fachlicher Sicht: „Politische Bildung ist eine Grundsatzaufgabe von Kinder- und Jugendarbeit“ (BMFSFJ 2020, S. 332) – und damit auch der Jugendarbeit im und mit Sport.<sup>1</sup>

Dieses Berichtsfazit hat inzwischen in allen Praxisfeldern der Jugendarbeit viel Beachtung erfahren. Aber nicht immer hat die implizierte Aufforderung, die eigene Arbeit hinsichtlich politischer Bildungsmöglichkeiten zu überprüfen, echte Liebe ausgelöst. Je nach Praxisfeld wird über Intentionen und Reichweiten politischer Bildung, über mehr Partizipation für Kinder und Jugendliche als Grundrecht und Bildungserfahrung sowie über die inzwischen politisch favorisierte Präventionsarbeit gestritten. Überprüft man die Praxisansätze von Jugendarbeit und Jugendbildung kritisch an ihren eigenen fachlichen Grundsätzen, böte dies Möglichkeiten für einen umfassenderen Ansatz politischer Bildung, mit dem der Ruf nach mehr politischen und demokratischen Bildungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche beantwortet werden könnte. Ein solches Modell stellt Fragen an die Arbeit im Sportverein, in der Jugendverbandsarbeit, Fanarbeit, Jugendarbeit im Sport und politischen Jugendbildung mit Sport.

## Politische Bildung als Querschnittsaufgabe der Jugendarbeit

Den Anspruch, politische Bildungsmöglichkeiten in der Jugendarbeit zu schaffen, kann man weit zurückverfolgen (vgl. Giesecke 1966). Vor allem Jugendverbände und Jugendbildungseinrichtungen stellten seit den 1960er-Jahren politische Bildung in den Mittelpunkt ihres Selbstverständnisses.<sup>2</sup> Seit 1961 ist politische Bil-

---

1 Im Folgenden werden die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in Sportvereinen, in der Sportjugend und Fanprojekten sowie die politische Jugendbildung (auch im und mittels Sport) als Jugendarbeit nach §§ 11 und 12 SGB VIII verstanden.

2 Der Deutsche Bundesjugendring erklärte in der Schlusserklärung der 35. Vollversammlung im November 1968: „Ihre politische Bildungsarbeit beschränkt sich nicht auf eine theoretische Aus-

dung Bestandteil der Rahmengesetzgebung zur Kinder- und Jugendhilfe. Damals im Gesetz zur Jugendwohlfahrt (JWG) verankert, kann sie heute als Querschnittsaufgabe der Kinder- und Jugendhilfe aus dem SGB VIII §1 abgeleitet werden: „(1) Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.“ Jugendhilfe, und mit ihr die Jugendarbeit, soll es (3.2.) „jungen Menschen ermöglichen oder erleichtern, entsprechend ihrem Alter und ihrer individuellen Fähigkeiten in allen sie betreffenden Lebensbereichen selbstbestimmt zu interagieren und damit gleichberechtigt am Leben in der Gesellschaft teilhaben zu können“.

Die Theoriebildung manifestierte seit den 1980er-Jahren, mit der Subjektorientierung der Jugendarbeit und der Leitidee der Emanzipation, generell eine politisch bildende Funktion von Jugendarbeit (vgl. exemplarisch Scherr 1997). Mit der Anerkennung von Beteiligungsrechten, die sich 1989 in der UN-Kinderrechtskonvention und in der Reform des Kinder- und Jugendhilfegesetzes 1990 niederschlug, wurden Kinder und Jugendliche als „vollwertige und grundsätzlich handlungsfähige Mitglieder einer Gesellschaft“ (Bundesjugendkuratorium 2009, S. 11) eingestuft. Spätestens damit war Partizipation der individuellen Beziehung(-sgunst) entrissen und wurde als öffentliches Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern beziehungsweise Jugendlichen verstanden, aus dem heraus (auch) gesellschaftlich (und politisch) relevante Angelegenheiten verhandelt werden. Gleichzeitig wurden theoretische Grundlagen und praktische Konzepte für ein eigenes Bildungsverständnis der Jugendarbeit entfaltet (vgl. Schwerthelm/Sturzenhecker 2016), die die Perspektive von Kindern und Jugendlichen und Partizipation als demokratische Bildungsgelegenheit in den Mittelpunkt stellten: „Gelegenheiten, die Kindern und Jugendlichen demokratische Partizipation eröffnen, [sind] auch Bildungsgelegenheiten und vice versa.“ (Schwerthelm/Sturzenhecker 2016: 9) Dazu zählt, (politische) Themen nicht zu setzen, sondern sie als politische Dimensionen der Fragen und Anliegen von Kindern und Jugendlichen – als eine Art Mäeutik – für sie selbst und andere sichtbar und reflektierbar zu machen (vgl. Müller/Schmidt/Schulz 2008 und Sturzenhecker/Glaw/Schwerthelm 2015–2020).

## Politische Jugendbildung als Spezialaufgabe

Während politische Bildung als Querschnittsaufgabe in Theorie und Praxis der Jugendarbeit mal mehr, mal weniger präsent war, etablierte sich politische Jugendbildung über Jahrzehnte hinweg als spezialisiertes Feld. Dies begründet sich fachlich aufgrund eigener Professionalitätsvorstellungen, Formate, Methoden

---

einandersetzung, sondern mündet ein in Äußerungen zu politischen Fragen und in konkrete politische Aktionen.“ (Zitiert nach Gieseke 1966, S. 37)

und Themen (vgl. Becker 2022 und Becker 2013). Organisatorisch und strukturell löste eine starke Bundes- und Sonderförderung (unter anderem von in der Verantwortung von Bundesverbänden liegenden, aber lokal angesiedelten Personalstellen)<sup>3</sup> politische Jugendbildung im eigenen Selbstverständnis und real aus dem kommunalen Gefüge. Obwohl nach § 11 SGB VIII Teil der Jugendarbeit, werden freie Träger der politischen Bildung wie Bildungsstätten oder Bildungswerke, nur selten aus der kommunalen Jugendförderung finanziert und sind als Folge wenig bis gar nicht auf kommunaler und landesweiter jugendpolitischer Ebene präsent, zum Beispiel in Jugendhilfeausschüssen, in Arbeitsgemeinschaften nach § 78 SGB VIII<sup>4</sup> oder bei der Jugendhilfeplanung nach § 80 SGB VIII<sup>5</sup>. Sowohl aus der eigenen wie aus der Perspektive anderer Felder der Jugendarbeit gilt die politische Jugendbildung damit als ein besonderer Bereich (vgl. Becker 2013; Becker 2022 und Transfer für Bildung e. V. 2019 ff. b).

Auch für die Sozialpädagogik als Bezugsdisziplin, in der Fachkräfte für die Jugendarbeit ausgebildet werden, war und ist politische Bildung, zumal als eigenes Praxisfeld, nur selten ein Thema. Die entsprechenden Studiengänge bereiten kaum für einen Einsatz im Feld der politischen Bildung vor. Dieser ist in eine Art wissenschaftliche Heimatlosigkeit verbannt. Denn trotz der professionellen und institutionellen Ausdifferenzierung blieben wissenschaftliche Begleitung und Beforschung der Praxis politischer Bildung auch in anderen Wissenschaftsdisziplinen marginal. Es gibt bis heute keinen Studiengang für politische Jugendbildner\_innen, der als genuine Berufsvorbereitung dienen könnte – auch deshalb gibt es immer wieder Diskussionen um die Leit- und Bezugsdisziplinen (vgl. Widmaier 2008 und Journal für politische Bildung 1/2020). Die Thematisierung nonformaler politischer Bildung an Universitäten und Hochschulen war und ist daher immer von Lehrstuhlinhaber\_innen abhängig, die sich für das Thema interessieren. Dies ist nicht nur eine sehr überschaubare Anzahl, die Anbindung an unterschiedliche Wissenschaftsdisziplinen führt auch zu einer Vielzahl voneinander separierter Fachdiskurse (vgl. Transfer für Bildung e. V. 2019 ff. a). Als Folge wird die nonformale politische Bildung vor allem von der Fachdidaktik bestimmt. Diese forscht zwar zur politischen Bildung,

---

3 Beispiele sind die Maßnahmenförderung der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb), der Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP) oder Jugendbildungsgesetze, die der politischen Bildung in fast allen Bundesländern Häuser, Personal und Veranstaltungen sicherten.

4 Nach § 78 SGB VIII sollen die Träger der öffentlichen Jugendhilfe die Bildung von Arbeitsgemeinschaften anstreben, in denen neben ihnen die anerkannten Träger der freien Jugendhilfe sowie die Träger geförderter Maßnahmen vertreten sind. In den Arbeitsgemeinschaften soll darauf hingewirkt werden, dass die geplanten Maßnahmen aufeinander abgestimmt werden, sich gegenseitig ergänzen und (...) zusammenwirken.

5 Nach § 80 SGB VIII (4) sollen Träger der öffentlichen Jugendhilfe die anerkannten Träger der freien Jugendhilfe in allen Phasen ihrer Planung frühzeitig beteiligen sowie (5) darauf hinwirken, dass die Jugendhilfeplanung und andere örtliche und überörtliche Planungen aufeinander abgestimmt werden.

aber bis auf wenige Ausnahmen nur zum schulischen Politikunterricht. Sie gibt kaum Antworten darauf, was außerschulische, nichtformale politische Bildung ausmacht, die für sich subjektorientierte, prozessorientierte, freiwillige und partizipative Arbeitsweisen reklamiert und damit alternative, jugendpädagogische (Selbst-)Bildungskonzepte bietet. Die Qualifizierung der Praxis geschieht daher als Konglomerat aus Anregungen aus verschiedenen Wissenschaftsbereichen und aus den großen Wissens- und Erfahrungsbeständen der Praxis selbst.

### **Vom professionellen Nebeneinander zum professionellen Miteinander**

Welche Ansätze in der Praxis favorisiert werden, hängt nicht unwesentlich von strukturellen Bedingungen ab. Felder der Jugendarbeit – von der kulturellen und politischen Bildung über die Offene Jugendarbeit bis zur Jugendverbandsarbeit oder der Jugendarbeit im Sport – sind nach je eigener Logik organisiert. Rechtliche Grundlagen, (förder-)politische Zuständigkeiten und tradierte Wissensbestände haben dazu geführt, dass das, was Kindern und Jugendlichen einfach nur als verschiedene Erfahrungs- und Erlebnisräume erscheint – oder nur Freizeit bedeutet –, voneinander separierte, professionell unterschiedene Praxisfelder sind.

Schon vor dem 16. Kinder- und Jugendbericht hat die *Fachstelle politische Bildung* an einer umfassenden und feldübergreifenden Darstellung dieser Praxisfelder gearbeitet (vgl. Transfer für Bildung e. V. 2019 ff. b). Darin werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten dargestellt. Ausgangsthese war, dass es in allen Feldern der Kinder- und Jugendarbeit politische Bildungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche gibt. Bestätigt wurde diese Annahme durch eine Studie zu Praxisfeldern im Rahmen der §§ 11, 12 und 13 SGB VII zum 16. Kinder- und Jugendbericht (Becker 2021a). Sie ergab, dass gesellschaftspolitische, bildungs-, demokratie- und politiktheoretische Begründungen nicht feldspezifisch abgrenzbar sind, sondern in allen untersuchten Bereichen herangezogen werden. Außerdem konnten unterschiedliche Handlungsmodi beziehungsweise Bildungs- oder Wahrnehmungsweisen politischer Bildung unterschieden werden, die potenziell in allen Praxisfeldern vorkommen beziehungsweise quer zu ihnen liegen. Allerdings ergab die Untersuchung auch, dass es Narrative beziehungsweise gegenseitige Vorurteile gibt, welcher Art „politische Bildung“ oder „Demokratiebildung“ in den jeweils anderen Feldern ist (vgl. Becker 2021a, S. 42 ff.).

Man kann annehmen, dass diese Vorurteile nicht nur auf mangelnden Kenntnissen über andere Praxisfelder beruhen, sondern auch darin begründet sind, dass es in den bisherigen Fachdebatten vor allem um Abgrenzungen geht. Diese begründen sich durch unterschiedliche Professionstraditionen sowie Organisations- und Förderregeln und durch meist in sich geschlossene Theoriemodelle rund um Begrifflichkeiten wie Demokratiebildung und politische Bildung, gegebenenfalls auch Demokratieerziehung, Demokratiepädagogik oder Demokratieförderung, in denen zudem oft nicht zwischen schulischen und

nonformalen Konzepten unterschieden wird (vgl. Journal für politische Bildung 2019, S. 10 ff.). Gemeinsame theoretische und konzeptionelle Grundlagen oder Ähnlichkeiten der Umsetzung in der Praxis der Kinder- und Jugendarbeit werden seltener thematisiert.

Unterschiedliche Professionen mögen das Gleiche wollen oder tun, um aber eine Basis für eine gemeinsame fachliche Auseinandersetzung zu finden, fehlen bisher geeignete Beschreibungs- und Analysemodelle. Im Folgenden wird daher ein praxisübergreifendes Modell vorgeschlagen. Es könnte dazu beitragen, von einem professionellen Nebeneinander zum professionellen Miteinander zu kommen, sich über professionelle Standards zu verständigen, gemeinsame Räume zu identifizieren und Kooperationen anzuregen und damit letztendlich mehr Gelegenheiten für politische Bildung für mehr Kinder und Jugendliche zu schaffen.

### **Verschiedene Konzepte**

Das Modell integriert zwei Ansätze:

1. Das Modell einer Demokratiebildung, wie es von Wissenschaftler\_innen der Universität Hamburg entwickelt wurde, legt die Betonung darauf, in verfassten Partizipationsformen im öffentlichen Raum (zu dem auch die Jugendarbeit zählt), demokratisches Handeln von Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen und dadurch politische, demokratische Selbstbildung zu fördern. Demokratiebildung bedeutet hier die „selbsttätige Aneignung von Demokratie durch ihre Praxis“ (Sturzenhecker 2020), wobei eine Praxis der Demokratie „eine klare Mitgliedschaft in einer Entscheidungsgemeinschaft (benötigt), in der nicht nur mitentschieden, sondern auch mitverantwortet wird“ (ebd.). Jugendarbeit wird als gesellschaftliche Institution und damit als öffentlicher Raum verstanden und Demokratie als öffentliches Streitfeld, dessen Elemente Interessenskonflikte und Auseinandersetzung sowie das kritische Hinterfragen von Macht und Herrschaft sind, nicht vorrangig Konsens und Anpassung oder die Vermittlung von wünschenswerten Einstellungen. Das Modell wird vor allem in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und der Jugendverbandsarbeit verfolgt. Die Schwäche des Modells besteht darin, dass es wenig greift, wenn es um politische Fragen und Anliegen von Kindern und Jugendlichen geht, die nicht deren Nahbereich betreffen (zum Beispiel die Einrichtung/Organisation oder Kommune) und die diese nicht unmittelbar demokratisch handelnd beeinflussen können. Demokratiebildung sollte auch funktionieren, wenn es um „große“ Politik geht, wie Klima, Bürgerkrieg in Syrien oder WM in Katar, die schwerer zu verstehen, weniger oder gar nicht zu beeinflussen ist, aber ebenfalls zur Gedankenwelt von Kindern und Jugendlichen gehört. Werden die politischen Anliegen Jugendlicher nicht gesehen und zum Thema gemacht, erfahren die Jugendlichen nirgend-

wo eine Resonanz: nicht in der Politik, nicht in der Schule und nicht in der Freizeit. Sie sind verwiesen auf Blasen im Digitalen oder in ihrer Peergroup.

2. In fachlichen Diskursen und in der Praxis der (spezialisierten) nichtformalen politischen Jugendbildung liegt der Schwerpunkt auf der Vermittlung und der herrschaftskritischen Betrachtung politischer Sachverhalte und Probleme. Ein wichtiges Anliegen ist es, die politischen Dimensionen scheinbar individueller Sorgen und Konflikte erkennbar und reflektierbar zu machen und gegebenenfalls zu beeinflussen. Zwar folgt die politische Jugendbildung den Parametern von Jugendarbeit, vor allem Freiwilligkeit, Stärkenorientierung, Partizipation und Selbstbildung. Aufgrund ihrer strukturellen Bedingungen sind die Träger politischer Jugendbildung jedoch häufig gezwungen, Angebote proaktiv zu konzipieren, in der Hoffnung, dass sie auf das Interesse von Kindern und Jugendlichen treffen, und Themen sowie Lernziele zu setzen, die es dann zu „vermitteln“ gilt. Die Umsetzung partizipativer Ansprüche bezieht sich meistens auf die Durchführung von (Bildungs-)Angeboten, weniger auf deren Planung, auf die Wahl des Themas oder die Gestaltung des Umfelds, zum Beispiel einer Bildungsstätte oder eines Lernorts.<sup>6</sup> Nicht erst in letzter Zeit fragen sich die Träger, wie man stärker Parametern der Jugendarbeit folgen und den Angebots- beziehungsweise Vermittlungsmodus zugunsten freiwilliger, partizipativer und letztlich demokratischer Handlungsweisen verlassen kann, um damit stärker auf politische Fragen reagieren zu können, die von Jugendlichen selbst eingebracht und politisch handelnd bearbeitet werden (vgl. beispielhaft Becker 2021 b).

## Gemeinsame professionelle Grundüberzeugungen

Beide Modelle treffen sich in bestimmten Grundüberzeugungen:

1. Eine erste Gemeinsamkeit sind jugendpädagogische Grundsätze und das schon erwähnte gemeinsame nonformale Bildungsverständnis, das heißt:
  - *„Freiwilligkeit* (die Teilnahme sowie der Grad der Beteiligung am gesamten Bildungsprozess ist freiwillig und muss vom außerschulischen Träger jederzeit sichergestellt sein),
  - *Offenheit* (alle können sich beteiligen),
  - *Subjektorientierung und Lebensweltbezug* (die Angebote und Inhalte orientieren sich nicht an einem vorgegebenen Curriculum, die Anliegen, Interessen und Wünsche der Teilnehmenden stehen im Mittelpunkt),

---

6 Noch schwieriger wird es, jugendpädagogischen Grundsätzen zu folgen, wenn Angebote in Zusammenarbeit mit Schulen gemacht werden, die konkrete Themenwünsche oder Lernzielerwartungen mitbringen.

- *Partizipation* (in doppelter Weise: Die Teilnehmenden gestalten die Bildungsangebote [...] mit und (diese) befähig(en) zur Partizipation),
  - *Handlungsorientierung* (die Bildungsangebote zielen darauf, die Teilnehmenden zum Engagement, zur Partizipation und zum reflektierten Handeln zu motivieren und zu befähigen. Die Erkenntnis, dass Subjekte handelnd lernen, drückt sich in einer bestimmten Gestaltung der Bildungsveranstaltungen aus),
  - *Anerkennung und Respekt* (in einer Anerkennungskultur auf der Grundlage eines gleichberechtigten kommunikativen Handelns werden die Beteiligten als sich selbst bildende Subjekte wahrgenommen)<sup>7</sup>(GEMINI 2014,<sup>7</sup> Hervorhebung im Original). Dies schließt das Recht und die Möglichkeiten von Kindern und Jugendlichen ein, sich Politik und Politisches (vgl. POLIS 3/2019) selbst anzueignen, *indem* sie ihre Angelegenheiten selbst vertreten und *um* ihre Angelegenheiten selbst zu vertreten (vgl. Beutelsbacher Konsens, Satz 3).
2. Eine zweite Gemeinsamkeit ist die Überzeugung, dass alle Kinder und Jugendlichen politische Fragen und Anliegen haben. Seit vielen Jahren ist die Annahme, dass (bestimmte) Kinder und Jugendliche sich nicht für Politik interessieren oder diese zu schwierig für sie sei, wissenschaftlich widerlegt. Fischer/Münchmeier stellten schon 1997 fest, dass nicht die Jugendlichen an Politik desinteressiert seien, sondern sie im Gegenteil der Politik unterstellten, dass sie an ihnen nicht interessiert sei (vgl. Fischer/Münchmeier 1997). Burdewick wies 2003 nach, dass Jugendliche sich als „Fremde im politischen System“ fühlen (Burdewick 2003, S. 143). Die jugendliche Aussage „Politik ist nichts für mich“ ist daher missverständlich und sollte übersetzt werden in: „Ich bin nichts für die Politik.“ Nur weil Jugendliche vieles von dem, was sie bewegt, nicht als politisch identifizieren, heißt das nicht, dass es nicht politisch ist. So diagnostizierten Kohl/Seibring (Kohl/Seibring 2012), dass Jugendliche ein „unsichtbares Politikprogramm“ haben. Politische Bildung/Demokratiebildung sollte also den Fehler nicht wiederholen, die Selbstzuschreibung der Jugendlichen zu übernehmen, sondern als Übersetzungshilfe dienen. Dann geht es nicht darum, Jugendlichen zu vermitteln, was politische Themen mit ihrer Lebenswelt zu tun haben, sondern darum, die politischen Themen von Kindern und Jugendlichen als solche zu identifizieren, sie antwortend (durch geeignete Resonanz) ins Bewusstsein zu heben und jugendlicher Reflexion und entsprechendem Handeln verfügbar zu machen.
3. In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung wird vor allem über die Frage diskutiert, ob Politik, Politisches oder Demokratie Hauptbezugspunkt der theoretischen Grundlegung konzeptueller Überlegungen ist, und dar-

---

7 Diese Grundsätze gelten für Träger der politischen Jugendbildung auch dann, wenn diese im schulischen Kontext als Kooperationspartner auftreten.

über, welchen Stellenwert Erfahrung und Wissen haben. Ohne den Streit zu ignorieren, wird hier vorgeschlagen, von der Definition von Politik auszugehen, die im 16. Kinder- und Jugendbericht zugrunde gelegt wird. Sie erscheint konsensfähig nach beiden Seiten hin: „Politik ist die Gesamtheit der Aktivitäten und Strukturen, die auf die Herstellung, Durchsetzung und Infragestellung allgemein verbindlicher und öffentlich relevanter Regelungen in und zwischen Gruppierungen von Menschen abzielt.“ (BMFSFJ 2020, S. 8) Maßgeblich ist an dieser Definition, dass es um mehr geht als um private, das heißt, individuelle oder rein gruppeninterne, Regelungen, nämlich um öffentlich relevante. Nicht Bestandteil dieser Definition und daher zu ergänzen ist, dass *demokratische* Politik die „Herstellung, Durchsetzung und Infragestellung“ nach demokratisch legitimierten Regelungen betreibt, auf der Grundlage demokratischer Grundwerte und der Menschenrechte. Man kann davon ausgehen, dass weder Vertreter\_innen der Demokratiebildung noch der politischen Bildung diesen Leitkategorien widersprechen würden. So lässt sich auch sagen, dass, wenn von den Interessen und Anliegen von Kindern und Jugendlichen ausgegangen wird, je nach Bedarf unterschiedliche Formen (Modi) politischer Bildung und Demokratiebildung zur Geltung kommen. Es ist nicht die Frage, *ob* die Aneignung von Wissen und der Fähigkeit zu kritischem Urteilen Bestandteil politischer Bildung und Demokratiebildung sein sollen, sondern wie und wann:

„Damit geht es zunächst nicht um politische Aufklärung oder Wissensvermittlung: Diese Handlungsweisen sind zwar nicht irrelevant, sollten allerdings den Inhalten und Prozessen des jeweiligen exemplarischen politischen Handelns folgen (also nach- oder zugeordnet werden, wenn sie gebraucht werden) und nicht theoretisch von solchen abgekoppelt geschehen. Politisches Handeln verstehe ich als ein Handeln, in dem durch beteiligte/betroffene Akteure Interessen in einem (kleinen oder großen) Gemeinwesen (sei es in einer pädagogischen Einrichtung, einem Stadtteil, einer Kommune) öffentlich eingebracht, eingefordert, diskutiert und idealerweise auf der Basis von Rechten in einem gemeinsamen demokratischen Entscheidungsprozess bearbeitet werden. Diese Prozesse (Politics) müssen die formalen Verfahren und Institutionen von Demokratie und Politik – gerade in der Kommune – einbeziehen (Polity) und geschehen konkretisiert auf Themen beziehungsweise Felder und spezifisch zugehörige Strategien (Policy). Pädagogische Assistenz von politischer Bildung bedeutet dann die Eröffnung eines politischen Settings, als Schaffung von Rahmenbedingungen politischen Handelns und Aneignens zunächst in der Jugendeinrichtung selbst und darüber hinaus auch in der Kommune.“ (Sturzenhecker 2013, S. 439; zu pädagogischen Implikationen, vor allem zur Entwicklung von Demokratiekompetenzen durch Beteiligung vgl. Coelen 2010) Über diesen Ansatz hinaus sollte allerdings Konsens sein, dass auch Themen und Anliegen von Kindern und Jugendlichen, die über den unmittelbar

erfahrbaren, zum Beispiel kommunalpolitischen Handlungs- und Einflussraum hinausgehen, Gegenstand von politischer Bildung und Demokratiebildung sein können und nicht ausgeklammert sein sollten.

4. Beide Konzepte grenzen sich von verhaltensnormativ bestimmten Vorstellungen ab. So geht es weniger um das Erlernen prosozialer Verhaltensweisen und Einstellungen in unpolitischen oder vorpolitischen Räumen, in denen Partizipation geübt, aber nicht wirklich ausgeübt wird (zur Kritik an Partizipation, die damit nur scheinhaft ist und eher schadet als nützt, vgl. Lindner 2022). Auch geht es nicht um die Prävention antidemokratischer, rassistischer oder antisemitischer Einstellungen beziehungsweise einer Radikalisierung von Jugendlichen. Beide Konzepte setzen voraus, dass es ein Unterschied ist, ob man mit Präventionsabsichten im Vorfeld des Auftretens unerwünschter Zustände ansetzt und deren Herausbildung grundsätzlich unterbinden will (vgl. Greuel 2019, S. 132), oder Jugend und jugendliche Entwicklungsphasen als potenziell gefährdet oder gefährdend ansieht (vgl. Gill/Achour 2019 und BMFSFJ 2020, S. 128), oder ob im Gegensatz dazu Jugendliche grundsätzlich als aktive, gleichberechtigte Mitgestalter\_innen unseres Gemeinwesens anerkannt und zur aktiven, kritischen und ergebnisoffenen Auseinandersetzung mit Staat und Gesellschaft angeregt werden.

## Integrationsmodell

Wird die Definition politischer Bildung nicht an Konzepte oder spezialisierte Trägerbereiche gebunden, sondern als Praxis verstanden, die sich spezifisch von anderen abhebt (wo immer sie sich ereignet), werden dafür Beschreibungskategorien und -merkmale benötigt, die eine Grundlage bieten, um die Praxis, das Arrangieren von Settings und Angeboten begründen, organisieren und auch in Zusammenarbeit umsetzen zu können.

Die drei Kategorien, die hier vorgeschlagen werden, werden häufig isoliert voneinander betrachtet. Sie können aber als unterschiedliche Handlungsmodi der Fachkräfte und zugleich unterschiedliche Wahrnehmungs- und Selbstbildungsmodi von Kindern und Jugendlichen erst dann ihre volle Wirkung entfalten, wenn sie aufeinander bezogen werden. Es geht also weder um eine festgelegte Reihenfolge (erst Erfahrung, dann Wissen oder umgekehrt) oder eine Stufendidaktik (vgl. Himmelmann 2004) oder um Stufen eines „epigenetischen Entwicklungsmodells“ (vgl. Widmaier 2019) noch um „Anschlussfähigkeit“ von politischer Bildung und Demokratiebildung (vgl. Journal für politische Bildung 2019, S. 14), sondern um die Integration verschiedener Arten von Bildungsmöglichkeiten in einem Gesamtmodell. Wenn also im Folgenden politische Bildung und Demokratiebildung mit Schrägstrich verbunden werden, dann um zu signalisieren, dass verschiedene Aspekte zusammengefasst werden, die in den

Theoriedebatten in der Regel getrennten Konzepten zugeordnet sind. Hier sollen die Modi anhand von Beispielen aus dem Sportbereich veranschaulicht werden.

### **1. Politische Bildung/Demokratiebildung durch anlassbezogene Auseinandersetzung mit politischen Themen (sporadische politische Bildung)**

Im Praxisalltag bemerken Betreuer\_innen/Teamer\_innen/Übungsleiter\_innen/Fachkräfte<sup>8</sup> immer wieder, dass Jugendliche Probleme und Fragen artikulieren, untereinander Themen besprechen und Konflikte ausdrücken, die neben individuellen auch politische Bezüge haben. Solche Momente und Situationen sind als Angebote der Jugendlichen zu verstehen, die Anlässe für Resonanzen der Fachkräfte (Impulse, Nachfragen, Verstärkung, Umarrangements des Settings, Angebote) bieten. Mit diesen Resonanzen kann erprobt werden, ob und was die Jugendlichen am Thema bewegt. Zugleich können für die Jugendlichen Gelegenheiten geschaffen werden, die politischen Dimensionen ihrer Anliegen zu erkennen, zu thematisieren und zu reflektieren.

Beispiel: Vor der Sporthalle steht regelmäßig ein Fahrrad, das voller Regenbogen- und LGBTQ-Sticker ist. Die Fachkraft hört, wie sich die Jugendlichen darüber unterhalten, was die Sticker zu bedeuten haben und warum jemand sein Fahrrad damit beklebt. Er/sie fragt bei den Jugendlichen nach, was sie darüber wissen und denken und ob sie Interesse haben, mehr zu erfahren.

### **2. Politische Bildung/Demokratiebildung durch dauerhafte, strukturell verankerte, demokratische Partizipations- (und Erfahrungs-)Möglichkeiten (institutionalisierte politische Bildung)**

Damit Jugendliche in demokratischen Prozessen bestimmen können, wie die gemeinsamen Angelegenheiten geregelt werden sollen, richten Einrichtungen demokratische Strukturen ein. Hauptelemente sind ein Regelwerk, das Handlungsprinzipien, Rechte und Verantwortlichkeiten festlegt, sowie Gremien (Vollversammlung, Jugendvertretung, Jugendrat) und Verfahren etc. In (Sport-)Vereinen ist durch die Mitgliedschaft ein demokratisches Mitbestimmungsrecht bereits verfasst. Allerdings muss die Nutzung dieses Rechts bewusst unterstützt werden (zum Beispiel durch Informationsarbeit und Transparenz, Vertretungsgremien wie Jugendräte) (vgl. Riekmann 2011).

Beispiel: Ein Sportverein hat einen Jugendrat, in dem Angelegenheiten besprochen und entschieden werden, die die Jugendlichen betreffen. Mitglieder im

---

8 Im Folgenden ist der Einfachheit halber von Fachkräften die Rede. Gemeint sind damit Erwachsene mit Kompetenzen in der Jugendarbeit, auch wenn sie ehrenamtlich arbeiten.

Jugendrat sind alle Vereinsmitglieder unter 27 Jahren. In einer Satzungsfassung sind Rechte, Pflichten und Entscheidungsverfahren festgelegt. Die Themen reichen von gewünschten Anschaffungen über die Pflege internationaler Beziehungen bis hin zur Personalauswahl. Durch die eigene Satzung und ein eigenes Verfügungskonto können öffentliche Gelder für die Jugendarbeit akquiriert werden.

Partizipative Strukturen dieser Art gehen häufig über die inneren Angelegenheiten einer Einrichtung oder Organisation hinaus. Beschaffungsvorgänge, die Nutzung öffentlicher Gebäude oder die Gestaltung eines Geländes können in kommunale Zuständigkeiten fallen. Eine kritische Auseinandersetzung mit der Lebenssituation und den Gestaltungsmöglichkeiten von Jugendlichen können in politische Aktionen münden, internationale Beziehungen sind geprägt von politischen Verhältnissen in den Partnerländern.

### **3. Politische Bildung/Demokratiebildung durch gesondert arrangiertes, themenbezogenes Setting (inszenierte politische Bildung)**

Manche politischen Themen erfordern eine intensivere Bearbeitung. Entweder braucht man (mehr) Wissen, um etwas verstehen und beurteilen und gegebenenfalls ändern zu können, oder besondere Aktivitäten, um gemeinsam Wissen zu generieren, Erfahrungen zu machen, sich auszutauschen, zu reflektieren oder gemeinsames Handeln zu organisieren. Dafür gibt es spezielle Formate (Workshops, Exkursionen, Gesprächsrunden, Projekte, Medienangebote etc.), Methoden und Inszenierungen (Spiel, Recherche, moderierter Austausch, Befragungen, künstlerische/kulturpädagogische Mittel etc.) (vgl. Meyer/Jank 2009).

Beispiel: Während des Wahlkampfes in der Türkei beschimpfen sich in der Sportgruppe Jugendliche türkischer und deutscher Herkunft. Die Fachkraft sorgt sich um den Zusammenhalt der Gruppe und eine mögliche Radikalisierung der Jugendlichen. Naheliegender wäre ein Workshop zur Konfliktarbeit beziehungsweise zu friedlicher Auseinandersetzung oder Kooperation. Anlassbezogene Resonanz zeigt aber: Es geht um eigene oder familiäre Erfahrungen mit der Politik in Deutschland und der Türkei. Da unter den Kolleg\_innen niemand ist, der/die sich mit türkischer Politik auskennt, wird die befreundete Jugendbildungsstätte angefragt. Man setzt sich zusammen und reflektiert Beobachtungen und Fragen der Jugendlichen. Gemeinsam mit den Jugendlichen wird ein Workshop mit (spielerischen, künstlerischen, handelnden, sprachlichen) Formen zum Thema geplant.

Beispiel: Die Gruppe Jugendlicher, die sich über das Fahrrad voller Regenbogen- und LGBTQ-Sticker unterhalten hat, erkundigt sich im Internet über die LGBTQ-

Anliegen. Die Jugendlichen laden den/die Besitzer\_in des Fahrrads ein, mit ihnen über das Thema und seine/ihre Beweggründe zu sprechen.

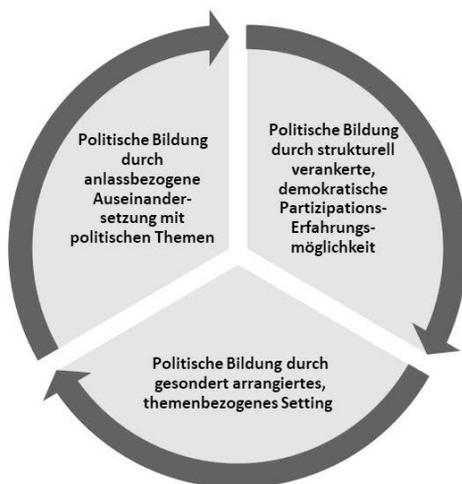
### Ganzheitliches Integrationsmodell

Schon die wenigen Beispiele zeigen es: In der Praxis gibt es Überschneidungen, Mischformen, Gleichzeitigkeit und vor allem Übergänge zwischen den Handlungs- und Wahrnehmungsmodi. So kann der Streit am Kicker über die WM in Katar Anlass sein, unmittelbar über das zu sprechen, was man dazu weiß, er kann ein Fall für den Jugendrat werden oder einen Workshop zum Thema Menschenrechte nach sich ziehen.

Die drei Kategorien für Handlungs- beziehungsweise Bildungsmodi sind daher analytisch hilfreich, aber nicht trennscharf. Mehr noch: Sie sind aufeinander angewiesen und stellen im Idealfall ein Gesamtmodell für eine politisch bildende Organisation oder Einrichtung dar, die systematisch, am besten angebunden an ein Leitbild beziehungsweise als Gesamtkonzept, alle drei Arten von Bildungsgelegenheiten bietet. Genau genommen handelt es sich um ein Kreismodell. Das Aufeinanderbezogensein, das Zusammenspiel aller drei Modi qualifiziert diese gegenseitig und befördert einen erweiterten Blick auf Politik / Politisches und Demokratie / Demokratisches.

Abbildung 1:

#### Modi der Praxis



© Dr. Helle Becker

Quelle: Eigene Darstellung